



HABILIDADES DE COMUNICACIÓN Y CONDUCTA PROBLEMÁTICA EN USUARIOS DE UNA VIVENDA TUTELADA PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL COMMUNICATION ABILITIES AND PROBLEMATIC BEHAVIOR IN A SUPERVISED HOUSING FOR PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

**M^a del Mar Molero Jurado. M^a Jesús Osorio Cámara.
M^a del Carmen Pérez Fuentes. José Jesús Gázquez Linares**
Universidad de Almería

Fecha de recepción: 3 de Marzo de 2014

Fecha de admisión: 30 de Marzo de 2014

ABSTRACT

Today, new approaches to care for people with intellectual disabilities proceed an intervention based on the autonomy and social integration of person. In this line, to emerge resources such as sheltered housing, or small groups of coexistence in the community. The objective of the present study is evaluated social abilities and the problematic behavior, in a group of users of a home mentored for people with intellectual disabilities, from appraisal of the professionals who attend them. Was counted with the collaboration of three educators, who observed and recorded the verbal/non-verbal behavior and problematic behavior, six users of supervised housing. For this purpose, specific observation protocols were used and applied a scale of assessment of climate and center functioning. The results obtained, showed more disagreement among observers for non-verbal behaviors register, to verbal behavior. In problem behavior assessment, educators agree how more worrying use of threats by users, although they positively value of user's tracking control rules. The heterogeneity that characterizes this group, supports the need to develop specific intervention programs, where will attend user's characteristics, educator's competence and resource design.

Keywords: Communication abilities, problematic behavior, supervised housing, intellectual disabilities.

RESUMEN

En la actualidad, los nuevos enfoques de atención a personas con discapacidad intelectual, pasan por una intervención basada en la autonomía e integración social del individuo. En esta línea, surgen recursos como las viviendas tuteladas, o pequeños grupos de convivencia integrados en la comunidad. El objetivo del presente trabajo es evaluar las habilidades sociales y la conducta problemática, en un grupo de usuarios de una vivienda tutelada para personas con discapacidad intelectual, a partir de las valoraciones de los profesionales que los atien-



den. Se contó con la colaboración de tres educadores que observaron y registraron la conducta verbal/ no verbal y la conducta problemática, de seis usuarios de una vivienda tutelada. Para ello, se utilizaron protocolos específicos de observación y se aplicó una escala de valoración del clima y funcionamiento del centro. Los resultados obtenidos, mostraron un mayor grado de desacuerdo entre los observadores para el registro de conductas no verbales, que para la conducta verbal. En la valoración de la conducta problemática, los educadores coinciden en señalar como más preocupante el uso de amenazas por parte de los usuarios, aunque valoran positivamente el grado de control sobre el seguimiento de instrucciones. La heterogeneidad que caracteriza a este colectivo, apoya la necesidad de desarrollar programas específicos de intervención, donde se atienda a las características de los usuarios, las competencias de los educadores y el propio diseño del recurso.

Palabras clave: Habilidades de comunicación, conducta problemática, vivienda tutelada, discapacidad intelectual.

En la actualidad, el diseño de intervenciones educativas dirigidas a personas con discapacidad intelectual, obedece a los avances en el campo de la investigación y el desarrollo de nuevos enfoques teóricos (Vived, Betbesé, Díaz, González-Simancas y Matía, 2013). En este sentido, ha sido determinante la evolución del concepto de discapacidad intelectual, basado en el modelo de apoyos de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (Schalock *et al.*, 2010). Asimismo, se promueve un modelo atencional, basado en el desarrollo de la autonomía personal, la inclusión social, y el valor de la autodeterminación para la vida independiente (Arellano y Peralta, 2013; Wehmeyer y Kelchner, 2006). Del mismo modo, surgen otros conceptos de interés para el diseño de intervenciones, como la adaptabilidad del contexto y el diseño para todos (Ginnerup, 2010; Toboso-Martín y Rogero-García, 2012), el modelo social de la discapacidad (Muñoz, 2013), o el concepto de calidad de vida (Van Loon, 2008).

De hecho, la sustitución progresiva de la asistencia institucional, por otras fórmulas de atención comunitaria, como las pequeñas unidades de convivencia integradas en núcleos urbanos (Mansell y Beadle-Brown, 2010), evidencia la puesta en práctica de los nuevos modelos teóricos de intervención, en discapacidad intelectual. Kozma, Mansell y Beadle-Brown (2009), observaron mejores resultados para los usuarios de servicios comunitarios, en autodeterminación, conducta adaptativa y calidad de vida. Para las conductas problemáticas, no se encontraron diferencias, o incluso peores resultados, con respecto a la intervención institucional. Resultados como éstos, apoyan la necesidad de atender, no solo a las características de los usuarios (Mansell, 2008), sino también al diseño de los propios recursos (Felce y Perry, 2007) y competencias de los educadores (Herrera, 2010; Sáez, 2009).

La mayoría de los problemas que encuentran los profesionales que trabajan la integración de las personas con discapacidad intelectual, están relacionados con la conducta adaptativa y las habilidades para relacionarse con otros.

Habilidades de comunicación en personas con discapacidad intelectual

Los adultos con discapacidad leve/ moderada, a menudo presentan dificultades con el habla y el lenguaje (Cheslock *et al.*, 2008). Gran parte de la investigación, se ha dedicado al estudio de los déficits de comunicación en personas con discapacidad intelectual, aunque siguen siendo escasos los trabajos sobre habilidades de comunicación, a nivel más específico (Belva, Matson, Sipes y Bamburg, 2012). Por la heterogeneidad que caracteriza a este colectivo, sobre todo en casos de discapacidad intelectual severa (Van der Meer *et al.*, 2011), se defiende la utilidad de un enfoque funcional en la evaluación de habilidades comunicativas (Hollenweger y Moretti, 2012). Por el contrario, en sujetos con discapacidad intelectual leve/ moderada, se observa que en algunos casos la función comunicativa, solo se encuentra afectada a nivel pragmático.

Problemas de conducta en personas con discapacidad intelectual

En las personas con discapacidad intelectual, el repertorio de habilidades sociales puede verse afectado por la presencia de conductas inadaptadas. Problemas de comportamiento como la agresión, destrucción de la propiedad, la estereotipia, conductas autolesivas, y otros comportamientos perturbadores, se observan con frecuencia, en adultos con discapacidad intelectual (Smith y Matson, 2010). Kearney y Healy (2011), en una muestra de sujetos con discapacidad intelectual, encontraron que aquellos que presentaban problemas de conducta severos,



puntuaban significativamente más bajo en habilidades sociales. En esta línea, se encuadra la investigación actual, que defiende la existencia de una relación entre problemas de conducta, psicopatología comórbida y déficits de habilidades sociales, en casos de discapacidad intelectual (Hayes, McGuire, O'Neill, Oliver y Morrison, 2011; Jiménez *et al.*, 2013; Martínez y Muñoz, 2011; Márquez-Caraveo *et al.*, 2011).

En los últimos años, a pesar de la gran proliferación de estudios sobre discapacidad, en muchos casos, se parte de una consideración homogénea y excesivamente generalista, sobre las características de este colectivo (Horejes, 2007). Con el presente trabajo, no se persigue la generalización de resultados, sino analizar la práctica educativa *in situ*, desde la valoración de los profesionales que conviven con los usuarios, y en el mismo contexto donde se desarrolla su labor. El objetivo inmediato, es conocer la valoración de las habilidades comunicativas y conductas problemáticas, en un grupo de personas con discapacidad intelectual, a partir de las observaciones del equipo educativo de atención directa. Con ello, se pretende que sean los propios educadores los que analicen los puntos “fuertes” y “débiles” de cada usuario, y contrastar sus valoraciones con la del resto de educadores. Por otro lado, los datos obtenidos a partir de esta evaluación inicial, van a permitir el desarrollo de intervenciones específicas y protocolos de evaluación de resultados, a corto/ medio plazo.

MÉTODO

Descripción del recurso, usuarios y equipo educativo de atención directa

La vivienda tutelada es un servicio destinado a jóvenes y adultos (entre 16 y 64 años) con discapacidad intelectual, que disponen de cierta autonomía personal, por lo que requieren un apoyo intermitente o limitado para el desempeño de tareas cotidianas. Los usuarios de este recurso, son personas que, por distintas razones, tienen dificultades para una integración familiar normalizada. La finalidad del programa es, por un lado, garantizar los servicios de alojamiento y manutención en una vivienda integrada en la comunidad y, por otro, prestar atención psicosocial, así como el apoyo necesario en el resto de las áreas de desarrollo (salud, orientación e inserción laboral, relaciones sociales, ...). La labor educativa en las viviendas tuteladas, se presenta desde un enfoque positivo, donde la atención individual y la potenciación de las capacidades de los usuarios, son objetivos prioritarios de intervención. Las actividades que se realizan en la vivienda, atienden a las propuestas de los propios usuarios y los educadores del centro. En la actualidad, el recurso atiende a seis usuarios, de ambos sexos y con edades comprendidas entre los 20 y los 47 años.

El equipo educativo de atención directa, está formado por tres educadores/ cuidadores, uno de ellos con formación sanitaria. Con edades comprendidas entre los 35 y 40 años, son dos varones y una mujer. Distribuyen el trabajo en turnos rotativos de 24 horas, lo que permite integrar la labor educativa en la dinámica cotidiana del centro, supervisando el desempeño de los usuarios en las actividades cotidianas y guiándoles en la adquisición de nuevas habilidades.

INSTRUMENTOS

Para evaluar las conductas verbales y no verbales, se usaron dos protocolos de observación, para personas con discapacidad intelectual moderada. Se trata de procedimientos específicos de valoración conductual, que han sido diseñados para su uso en centros de atención a personas con discapacidad intelectual, derivados de la experiencia y práctica directa, de equipos multidisciplinares que trabajan con este colectivo (Gutiérrez y Prieto, 2002). El cuestionario de conductas verbales, consta de 12 ítems, que recogen diferentes aspectos de la interacción social: conversación, expresión de sentimientos, realizar y responder a peticiones, dar y aceptar una negativa, escucha activa, seguimiento de instrucciones, disculparse, y participar en actividades. Para todos los casos, el observador ha de señalar la presencia o ausencia (sí/ no) de cada una de las habilidades prerequisite evaluadas. El cuestionario de conductas no verbales, consta de un total de 14 ítems, agrupados en 6 categorías: distancia corporal, contacto ocular, contacto físico, apariencia personal, postura y expresión facial. Con tres alternativas de respuesta posible (sí/ no/ a veces), el observador valora los puntos “fuertes” y “débiles” de los usuarios, en el área de la comunicación no verbal.



Por otro lado, se utilizó la Escala de Valoración Social del Comportamiento Problemático (Canal y Martín, 2002), donde el observador debe señalar su grado de acuerdo/ desacuerdo acerca del comportamiento problemático del usuario, mediante una escala tipo Likert 7 puntos (1=ningún acuerdo/ 7= total acuerdo).

Por último, con el fin de conocer la valoración de los educadores sobre el clima y funcionamiento del centro, se aplicó la versión para profesores de la Escala de Percepción del Clima y del Funcionamiento del Centro (Oliva *et al.*, 2010). La escala está integrada por un total de 22 ítems, agrupados en 6 dimensiones: *Convivencia* (clima social del centro, seguridad y cumplimiento de normas), *Vinculación* (sentimiento de pertenencia), *Empoderamiento* (percepción de la influencia del usuario en la vida del centro), *Metas educativas* (planteamiento de objetivos instruccionales o educativos), *Implicación o compromiso* (grado de implicación del educador con la vida del centro), y *Cohesión* (toma de decisiones y relaciones en el grupo).

PROCEDIMIENTO

En primer lugar, tras informar sobre los objetivos de la investigación, se convocó a los educadores que iban a participar como observadores, para ofrecer una serie de indicaciones sobre la cumplimentación de los protocolos y escalas de observación. Fueron los propios educadores los que asignaron una clave (usuario 1, usuario 2,...), a cada usuario. De manera que, solamente los educadores, conocían la identidad del usuario que estaban evaluando, en cada caso. La recogida de datos se llevó a cabo mediante la observación directa de las conductas de los usuarios en el propio contexto residencial, durante un turno de 24 horas para cada educador.

RESULTADOS

Observación de las conductas verbales y no verbales

En la tabla 1, se muestran los registros de los observadores, en cuanto a la presencia (+)/ ausencia (-) de habilidades prerequisite, en la conducta verbal de cada usuario. Se observa que, para todos los casos, existe acuerdo entre los tres observadores, al registrar la presencia de prerequisite como "iniciar la comunicación", "expresar sentimientos", y "realizar peticiones". Por el contrario, en conductas como "aceptar una negativa" o "participar en la interacción", el desacuerdo entre los observadores, se da en tres de los usuarios evaluados. Para el resto de conductas observadas, se produce desacuerdo en los registros de uno de los usuarios (mantener la comunicación, responder a peticiones, dar una negativa, escucha activa, y disculparse) o en dos (finalizar la comunicación y seguir instrucciones) de los seis usuarios evaluados.



Tabla 1. Registro de observación de las conductas verbales

Conducta	Observador	Usuario					
		1	2	3	4	5	6
Inicia la comunicación	A	+	+	+	+	+	+
	B	+	+	+	+	+	+
	C	+	+	+	+	+	+
Mantiene la comunicación	A	+	+	-	+	+	+
	B	+	+	-	+	+	+
	C	+	+	-	+	+	-
Finaliza la comunicación	A	+	-	-	+	+	-
	B	+	+	-	+	+	-
	C	+	+	-	+	+	+
Expresa sentimientos	A	+	+	+	+	+	+
	B	+	+	+	+	+	+
	C	+	+	+	+	+	+
Realiza peticiones	A	+	+	+	+	+	+
	B	+	+	+	+	+	+
	C	+	+	+	+	+	+
Responde a peticiones	A	+	+	+	+	+	-
	B	+	+	+	+	+	-
	C	+	+	+	+	+	+
Da una negativa	A	+	-	+	+	+	+
	B	+	-	+	+	+	+
	C	+	+	+	+	+	+
Acepta una negativa	A	-	+	-	-	+	-
	B	-	-	-	+	+	+
	C	-	+	-	-	+	+
Escucha activa	A	+	+	+	+	+	-
	B	+	+	+	+	+	-
	C	+	+	-	+	+	-
Se disculpa	A	+	+	+	-	+	+
	B	+	+	+	+	+	+
	C	+	+	+	+	+	+
Sigue instrucciones	A	+	+	+	+	+	-
	B	+	+	+	+	+	+
	C	+	+	-	+	+	-
Participa en la interacción	A	+	+	+	-	+	-
	B	+	+	+	+	+	+
	C	+	+	-	-	+	+

Nota: Las casillas sombreadas señalan los ítems en los que se produce desacuerdo entre los observadores

Por otro lado, existe un acuerdo total entre los observadores, para el usuario 1 y el usuario 5, con un registro positivo de todas las conductas verbales analizadas. Mientras que, es para el usuario 6, para el que se observa el mayor grado de desacuerdo en los registros (en 6 de los 12 ítems que componen la escala).

En la tabla 2, se muestran los resultados del registro de los observadores sobre las conductas no verbales, señalando: (+) si se trata de una conducta que forma parte del repertorio social del usuario, (o) si sólo se da en algunas ocasiones, o (-) si no forma parte del repertorio de habilidades sociales del usuario. En este caso, "respetar la distancia interpersonal con desconocidos" es la única conducta donde se da acuerdo entre los observadores, para todos los casos. Por otro lado, los usuarios 3 y 6, son para los que se presenta un mayor desacuerdo entre los observadores (en 12 y 9 ítems, respectivamente).



Tabla 2. Registro de observación de las conductas no verbales

Conducta	Observador	Usuario					
		1	2	3	4	5	6
Respeto la distancia interpersonal con compañeros	A	+	+	+	+	+	+
	B	+	+	+	+	+	o
	C	o	+	-	o	o	o
Respeto la distancia interpersonal con profesionales	A	+	+	+	o	+	+
	B	+	+	+	+	+	+
	C	+	+	o	+	o	+
Respeto la distancia interpersonal con desconocidos	A	+	+	+	+	+	+
	B	+	+	+	+	+	+
	C	+	+	+	+	+	+
Contacto ocular al inicio de la comunicación	A	+	+	+	+	+	+
	B	+	+	+	+	+	+
	C	+	+	o	+	+	+
Contacto ocular durante la comunicación	A	+	+	+	+	+	-
	B	+	+	+	+	+	-
	C	+	+	o	+	+	o
Permite el contacto físico en situaciones de aprendizaje	A	o	+	+	+	+	-
	B	+	+	+	+	+	-
	C	+	+	o	o	+	+
Se ayuda en la comunicación con contactos físicos	A	+	-	+	o	o	-
	B	+	-	+	-	-	-
	C	o	o	+	o	o	o
Interfiere la comunicación con contactos físicos	A	+	-	+	o	o	o
	B	+	-	+	-	-	-
	C	o	o	o	o	o	-
Cuida su imagen externa	A	o	-	-	-	+	+
	B	-	-	-	-	+	+
	C	o	o	o	o	+	+
Apariencia personal acorde con la situación	A	o	-	o	o	+	+
	B	-	-	-	-	+	+
	C	o	+	o	o	+	+
Gira su cuerpo en actitud de escucha cuando alguien se dirige a él/ella	A	+	o	+	+	+	-
	B	+	-	+	+	+	+
	C	+	+	o	+	+	o
Gira su cuerpo para dirigirse a otra persona	A	+	+	+	+	+	o
	B	+	+	+	+	+	-
	C	+	+	o	+	+	+
Se corresponden los gestos con lo que desea expresar	A	+	+	o	+	+	o
	B	+	+	o	+	+	-
	C	+	+	+	+	+	+
Mantiene actitud inexpresiva	A	-	-	o	-	-	-
	B	-	-	o	-	-	o
	C	-	-	-	-	-	o

Nota: Las casillas sombreadas señalan los ítems en los que se produce desacuerdo entre los observadores

Valoración de la conducta problemática

En la tabla 3, se presentan las puntuaciones medias obtenidas por los usuarios, para cada uno de los ítems sobre conducta problemática, a partir de la suma de los registros realizados por los tres observadores.

Tabla 3. Registro de valoración social de la conducta problemática

Ítem	N	Media	DT
El personal de atención directa puede controlar la conducta del usuario	6	16,67	4,08
Mis compañeros están libres de insultos del usuario	6	14,50	5,32
Mis compañeros están libres de amenazas del usuario	6	12,00	6,19
El usuario realiza las actividades que le indican los profesionales	6	17,50	2,51
Los demás usuarios no son amenazados	6	13,33	1,63
El usuario puede contribuir al bienestar del centro	6	15,83	3,06

Nota: Para cada ítem, puede obtenerse una puntuación mínima de 3 puntos y máxima de 21 puntos.

En un rango de entre 3 y 21 puntos, se observa que, para los ítems “mis compañeros están libres de amenazas del usuario” ($M=12$; $DT=6,19$) y “los demás usuarios no son amenazados” ($M=13,33$; $DT=1,63$) se obtienen las puntuaciones medias más bajas. Le siguen, “mis compañeros están libres de insultos del usuario”, con



una puntuación media de 14,50 ($DT=5,32$); y el grado en que el usuario puede contribuir al bienestar del centro ($M=15,33$; $DT=3,06$). Por otro lado, con respecto a la valoración de los educadores sobre el seguimiento de instrucciones ($M=17,50$; $DT=2,51$) y su capacidad para controlar la conducta problemática de los usuarios ($M=16,67$; $DT=4,08$), se obtienen puntuaciones medias más elevadas.

Percepción de los educadores sobre el clima y funcionamiento del centro

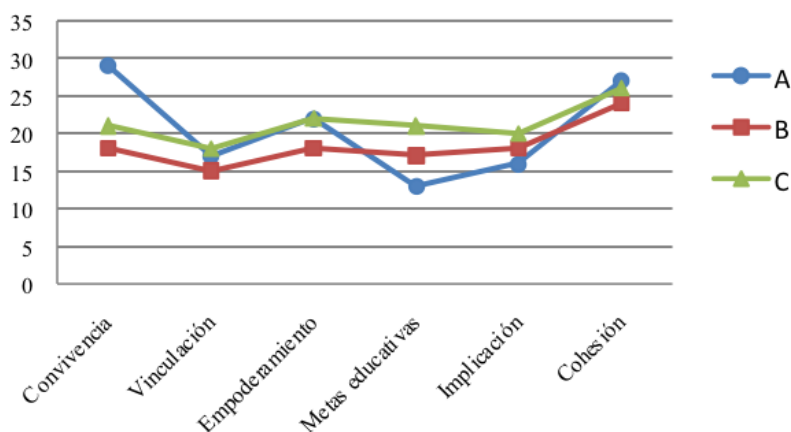
En la tabla 4, se reflejan las puntuaciones obtenidas por los educadores, en la valoración del clima y funcionamiento del centro, para cada una de las dimensiones y la puntuación total de la escala.

Tabla 4. Percepción del clima y funcionamiento del centro, según los educadores

Factor	Mín	Máx.	Educador		
			A	B	C
Convivencia	5	35	29	18	21
Vinculación con el centro	3	21	17	15	18
Empoderamiento	4	28	22	18	22
Metas educativas	3	21	13	17	21
Implicación o compromiso	3	21	16	18	20
Cohesión	4	28	27	24	26
Total Escala	22	154	111	93	107

A partir de sus puntuaciones para las diferentes dimensiones de la escala, se obtiene un perfil para cada uno de los educadores (Gráfica 1). El educador A, es el que valora más positivamente la convivencia y la cohesión del grupo. No obstante, obtiene puntuaciones más bajas que el resto de compañeros en metas educativas e implicación. Por otro lado, es el educador B el que presenta una percepción más negativa de la convivencia, el grado de vinculación, empoderamiento y cohesión del grupo. Por último, el educador C es el que muestra una percepción más positiva la vinculación, las metas educativas y el grado de implicación en la vida del centro.

Gráfica 1. Perfiles de los educadores, según valoración de los factores de la escala de percepción del clima y funcionamiento del centro



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La observación de la conducta verbal y no verbal de los usuarios, proporciona a los educadores, información específica sobre los aspectos a modificar o potenciar en el área de la comunicación (Belva *et al.*, 2012), tanto a nivel individual como en el grupo. Por otro lado, el acuerdo/ desacuerdo entre los educadores, confirma la heterogeneidad en el grupo (van der Meer *et al.*, 2011), así como la necesidad de atender a las competencias de los educadores, como variable determinante en el diseño de intervenciones (Herrera, 2010; Sáez, 2009).

En cuanto a la valoración de la conducta problemática, las amenazas a educadores y usuarios, sería un objetivo claro para la propuesta de intervención (Smith y Manson, 2010). No obstante, los educadores coinciden en valorar positivamente el seguimiento de instrucciones por parte de los usuarios, lo que apoya la utilidad de este tipo de recursos en el tratamiento de la conducta adaptativa (Kozma *et al.*, 2009).



Finalmente, otra de las variables a tener presente en el diseño de cualquier intervención educativa, es la percepción del educador sobre el clima y funcionamiento del centro. Las diferencias observadas al respecto, dan cuenta de la forma en que cada uno de los educadores, afronta las situaciones cotidianas de la convivencia, así como las herramientas que posee en el desempeño de su labor educativa. Aunque, la detección de los puntos “fuertes” y “débiles” de cada usuario, hace posible que la intervención se torne más específica y efectiva, también es importante conocer qué tipo de herramientas educativas están siendo más o menos eficaces, promoviendo así, el desarrollo de nuevas prácticas entre los profesionales (Vived *et al.*, 2013).

REFERENCIAS

- Arellano, A. y Peralta, F. (2013). Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como objetivo educativo y derecho básico: estado de la cuestión. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), 97-117.
- Belva, B.C., Matson, J.L., Sipes, M. y Bamburg, J.W. (2012). An examination of specific communication deficits in adults with profound intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 33(2), 525-529.
- Canal, R. y Martín, M.V. (2002). *Apoyo conductual positivo*. Valladolid: Consejería de Sanidad y Bienestar Social, Junta de Castilla y León.
- Cheslock, M.A., Barton-Hulsey, A., Ronski, M. y Sevcik, R.A. (2008). Using a speech-generating device to enhance communicative abilities for an adult with moderate intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 46, 376-386.
- Felce, D. y Perry, J. (2007). Living with support in the community. En S.L. Odom, R.H. Horner, M.E. Snell y J. Blancher (Eds.), *Handbook of Developmental Disabilities* (pp. 410-428). New York: The Guildford Press.
- Ginnerup, S. (2010). *Hacia la plena participación mediante el Diseño Universal*. Madrid: IMSERSO.
- Gutiérrez, B. y Prieto, M. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales para personas con retraso mental*. Valladolid: Consejería de Sanidad y Bienestar Social, Junta de Castilla y León.
- Hayes, S., McGuire, B., O'Neill, M., Oliver, C. y Morrison, T. (2011). Low mood and challenging behaviour in people with severe and profound intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(2), 182-189.
- Herrera, D. (2010). Un acercamiento a la situación formativa de las educadoras y educadores sociales. *Revista de Educación*, 353, 641-666.
- Hollenweger, J. y Moretti, M. (2012). Using the International Classification of Functioning, Disability and Health Children and Youth version in education systems: a new approach to eligibility. *American Journal of Physical Medicine and Rehabilitation*, 91, 97-102.
- Horejes, T. (2007). The (mis)interpretation of disability: why quantitative research may be ineffective in American politics. *International Congress of Qualitative Inquiry*. University of Illinois.
- Jiménez, M., Aguilar, V., Pol, V., Mata, G., Crespo, S., Martínez, F., Carratalá, A., Pérez, E. y Pol, E. (2013). Seguimiento de las recomendaciones sobre psicofarmacología y su repercusión conductual en la discapacidad intelectual. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 33(119), 479-495.
- Kearney, D.S. y Healy, O. (2011). Investigating the relationship between challenging behavior, comorbid psychopathology and social skills in adults with moderate to severe intellectual disabilities in Ireland. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1556-1563.
- Kozma, A., Mansell, J. y Beadle-Brown, J. (2009). Outcomes in Different Residential Settings for People With Intellectual Disability: A Systematic Review. *Journal Information*, 114(3), 193-222.
- Mansell, J., Beadle-Brown, J. y Members of the Special Interest Research Group on Comparative Policy and Practice (2010). *Deinstitutionalisation and community living: Position statement of*



- the Comparative Policy and Practice Special Interest Research Group of the International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(2), 104-112.
- Márquez-Caraveo, M., Zanabria-Salcedo, M., Pérez-Barrón, V., Aguirre-García, E., Arciniega-Buenrostro, L. y Galván-García, C.S. (2011). Epidemiología y manejo integral de la discapacidad intelectual. *Salud Mental*, 34(5), 443-449.
- Martínez, L. y Muñoz, J. (2011). Prevalencia de la psicopatología en discapacidad intelectual. En F. Miralles y A.M. Cima (Eds.), *Escuela y psicopatología* (pp. 169-181). Madrid: CEU Ediciones.
- Muñoz, J.G. (2013). ¿Cultura de la discapacidad?: una revisión del concepto desde las aportaciones del modelo social de la discapacidad. *Trabajo Social y Salud*, 74, 61-71.
- Oliva, A., Pertegal, M.A., Antolín, L., Reina, M.C., Ríos, M. y Hernando, A. (2011). El desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven, un estudio en centros docentes andaluces. Sevilla: Consejería de Salud, Junta de Andalucía.
- Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 9-20.
- Schalock, R.L. Borthwick-Duffy, S.A., Bradley, V.J., Buntinx, W.H., Coulter, D.L., Craig, E.M. y Yeager, M.H. (2010). *Intellectual Disability. Definition, Classification and Systems of Supports* (11th Edition). Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Smith, K.R. y Matson, J.L. (2010). Behavior problems: Differences among intellectually disabled adults with co-morbid autism spectrum disorders and epilepsy. *Research in Developmental Disabilities*, 31(5), 1062-1069.
- Toboso-Martín, M. y Rogero-García, J. (2012). Diseño para todos en la investigación sobre personas con discapacidad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 140, 163-171.
- van der Meer, L., Sigafoos, J., O'Reilly, M.F. y Lancioni, G.E. (2011). Assessing preferences for AAC options in communication interventions for individuals with developmental disabilities: a review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1422-1431.
- Van Loon, J.H.M. (2008). *Aligning Quality of Life Domains and Indicators to Support Intensity Scale Companion Guide: A Resource for SIS User*. Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Vived, E., Betbesé, E., Díaz, M., González-Simancas, A. y Matía, A. (2013). Avanzando hacia la vida independiente: planteamientos educativos en jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), 119-138.
- Wehmeyer, M.L. y Kelchner, K. (2006). *Escala de Autodeterminación Personal ARC. Instrumento de valoración y guía de aplicación*. Madrid: CEPE.